ESCRIBIR Y COMUNICARSE EN CONTEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS

Conocimientos y estrategias

Montserrat Castelló (coord.)
Anna Iñesta, Mariana Miras, Isabel Solé,
Anna Teberosky, Mercedes Zanotto

Doris Santos / 14

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS 15

GRAÓ

ca, y como acto de lectura de un lector histórico que ha dejado sus huellas en el texto (en sus partes, en su nomenclatura). Hemos analizado el texto como una construcción de discurso con las elecciones propias del género, que responden a las funciones ideacionales, de interacción y textuales, y a las características lingüísticas de finitud y textura. Hemos presentado también el desarrollo de los elementos más particulares de las relaciones entre la finitud del texto y su expresión en partes diferenciadas discursiva y gráficamente y en las formas de presentación de tema e información para hacer progresar el texto. Finalmente, hemos presentado las formas de conexión del texto como una unidad cerrada y la abertura de la obra a otros textos expresada en su intertextualidad.

Nuestra intención ha sido hacer una descripción general del producto, el texto académico, para luego poder avanzar hacia la descripción de los procesos de producción, como lectores y escritores, que se presentan en los capítulos siguientes. El lector de nuestro libro ha de tener en cuenta que cada una de las características y de los elementos del texto académico aquí descritos son aspectos a su disposición en la lengua, en la cultura y en las prácticas culturales de la comunidad científica para presentar su tema, para argumentar sobre la perspectiva adoptada, para persuadir sobre su validez y para convencer sobre el estatuto de los resultados presentados. Si bien el objetivo de la investigación es hacer un buen estudio, será mejor comprendido y recibido si es comunicado a través de un buen texto.

2

El proceso de composición de textos académicos

Montserrat Castelló
FPCEE Blanquerna
Universidad Ramon Llull

Introducción

Después de exponer, en el capítulo anterior, las características de los textos académicos, en este capítulo nos ocuparemos de desmenuzar el intrincado y complejo proceso que hay que seguir para conseguir componer un texto académico. Antes de entrar en materia, sugerimos al lector –que suponemos en situación de escribir un texto académico de forma más o menos inmediata– que compruebe a través del ejemplo siguiente las similitudes y diferencias de su situación con la de Sara y Manuel:

Sara y Manuel son dos estudiantes de doctorado con un pasado parecido, un presente desigual y un futuro previsiblemente diferente. Los dos terminaron sus estudios de grado con buenas calificaciones y llevaron a cabo un posgrado. Se encuentran ahora en pleno proceso de desarrollo de su proyecto de tesis doctoral. Sara ha rehecho su proyecto varias veces y tiene la sensación de estar totalmente bloqueada. O eso, o no tiene tema..., o tal vez peor ¡no sirve para un doctorado! Manuel está algo más satisfecho. A pesar de que tiene la sensación de que avanza lentamente, cuenta ya con un proyecto bastante definido y confía en que sea aprobado en unos pocos meses.

Sin embargo, ésas no son las únicas diferencias que les separan. Manuel ha tenido la suerte de integrarse en un equipo de investigación. Sara siempre se lo recuerda, porque, a menudo, ella se siente sola con sus dudas y experimenta cierta envidia cuando Manuel le cuenta que estuvo discutiendo unas lecturas con algunos de sus compañeros o cuando le explica los trabajos de alguno de los miembros de su grupo que están a punto de defender su tesis doctoral.

¡Qué suerte! Piensa ella... Con lo que le gustaría charlar con alguien más avezado sobre algunos de sus problemas..., a lo mejor no se enfrentaría a tantas dudas y tendría el camino más fácil.

De hecho, Manuel le contó que él se encontró con varios problemas de investigación ya definidos. Sólo tuvo que escoger el que le parecía más interesante y

más ajustado a sus intereses. Claro que su director es una persona muy comprometida con esa línea de investigación y tiene varios proyectos en marcha; así resulta más fácil disponer de problemas acotados.

Además, a Sara le cuesta enormemente hablar de su proyecto, no puede; cada vez que le parece que tiene las ideas claras, cuando empieza a hablar de ello, le parece poco interesante, poco claro y se desanima. ¡Cómo se va a poner a escribir si no tiene las ideas claras en su cabeza!

En los últimos meses se ha dado cuenta también de que su amigo Manuel empieza a sentirse parte de esa comunidad científica a la que leen y en la que deberán integrarse, mientras que ella se siente cada vez más insegura, sin soltura ni familiaridad con los autores y las corrientes teóricas. Cuanto más lee, más complicado le parece poner orden en sus ideas.

Este año, los dos asistirán a un seminario relacionado con la escritura científica y sus exigencias. Manuel espera que le ayude a «soltarse», a conocer mejor sus errores y evitarlos. Sara confía en que le ayude a saber «cómo escribir», de qué forma debe actuar para redactar bien su proyecto. Supone que les enseñarán la manera correcta de proceder, y que, cuando domine las técnicas que ahora desconoce, su bloqueo desaparecerá.

¿Por qué no le enseña eso su director? El otro día le devolvió su proyecto y a partir de sus comentarios, correctos pero implacables, ella se sintió realmente mal. Lo que su profesor consideraba menos malo era lo que ella había recopilado a partir de sus lecturas, vaya, ¡un simple resumen!, y también le comentó que debería imponer su propia voz al texto. Sin embargo, los apartados en los que ella había escrito su punto de vista y había expuesto sus ideas, aquellos en los que ella creía que dejaba oír su voz, eran los que su profesor consideraba peores: confusos, redundantes, en algunos casos poco ágiles y otras lindezas por el estilo formaban parte de los comentarios que recibió.

Aunque su director fue diplomático y sus comentarios eran educados, ella no pudo evitar la evocación de la famosa cita de Samuel Johnson (Gardner, 1990): «Su trabajo es bueno y original, pero la parte que es buena no es original, y la que es original no es buena». Se sentía como si exactamente eso era lo que le había dicho su tutor. ¿Qué le pasaba? ¿No tenía ideas propias? ¿No sabía escribir? Seguro que Manuel tenía más facilidad para escribir que ella...

Los sentimientos y tribulaciones de Sara probablemente no resulten extraños al lector que ya se ha enfrentado alguna vez a la redacción de un texto científico. Es más que posible que nos hayamos sentido de manera parecida. En cambio, cuando leemos a autores que admiramos, nos preguntamos cómo consiguen escribir con esa facilidad y corrección; leyendo sus textos podemos tener la sensación de que les resulta realmente fácil conseguir textos claros que parecen escritos de una sola vez.

No obstante, las investigaciones sobre el proceso de composición ponen de manifiesto que casi nunca un buen texto es fruto de una única versión ni el resultado de un proceso simple y plácido. En la década de los ochenta, algunas investigaciones pioneras (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987) se ocuparon de describir las operaciones cognitivas que la escritura conlleva. En aquellos momentos, se aspiraba a caracterizar «el proceso de composición» experto. El denominador común de éstos y otros trabajos similares era la suposición implícita de que el conocimiento del proceso de composición experto nos daría las claves para decidir cómo adquirir las estrategias que caracterizan a los buenos escritores.

Sin embargo, al cabo de una década, varias voces, que compartimos, reclamaban una visión más contextual y flexible para explicar los procesos de composición, una perspectiva que tuviera en cuenta la importancia de elementos como el contexto social y cultural en el que un texto se insiere, los objetivos personales o las actitudes vinculadas al proceso de escribir como elementos no adyacentes (ni tan sólo influyentes) en el proceso de composición de un texto determinado, sino como factores constituyentes y determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación que siempre es específica (Milian y Castelló, 1997; Milian, 2001).

En la actualidad, a partir de aportaciones provenientes tanto de la pragmática como de la sociolingüística, además de la psicología y la psicolingüística, consideramos que la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996). Ello implica, como ya intuyó Bakhtin (1952), que cada texto, y de forma especial el texto académico, incorpora o debería incorporar las voces de otros textos anteriores y se elabora como respuesta tanto a ellos como a otros que se supone que aparecerán posteriormente sobre el mismo tópico. Esta particularidad, que, como hemos visto en el primer capítulo, se manifiesta en una de las propiedades del texto académico, la intertextualidad, confiere al proceso de composición un carácter en alguna medida dialógico, dado que no se puede concebir aisladamente de la producción textual que le rodea.

Por supuesto, se trata de un diálogo diferido, con características específicas que lo hacen diferente del que se produce en la conversación o en otras formas de interacción oral. Entre estas características específicas destaca la imposibilidad de que el escritor comparta tiempo y espacio con sus interlocutores, lo que le obliga a remarcar de forma precisa aquello que se supone compartido, el conocimiento común con el lector, al mismo tiempo que relaciona este conocimiento con la nueva información, la que se aporta desde el autor; para algunos lo «nuevo» y lo «dado» en su discurso (Van Dijk y Kintsch, 1983; Sánchez, 1993).

Además, en ese esfuerzo por precisar lo que ya es conocido y sus aportaciones, el escritor debe dejar oír su voz, a menudo distante de otras, y debe justificar la legitimidad y originalidad de esta voz a pesar del uso frecuente de citaciones o de formas impersonales y nominalizaciones de las que nos hemos ocupado también en el primer capítulo.

Cuando específicamente nos referimos al proceso de composición de un texto académico, nos encontramos además con la dificultad añadida de que este diálogo debe entablarse con los que hasta el momento fueron considerados «profesores», con la comunidad científica de referencia a la que a menudo sólo conocemos en tanto que lectores. Debemos cambiar, pues, nuestra posición de lectores a autores de textos que deberán estar en condiciones de ser considerados por la comunidad científica a la que se dirigen y dialogar con los textos científicos ya producidos por los miembros de esta comunidad. Este cambio de postura no resulta fácil y dificulta muchas veces el proceso de composición que, de repente, se convierte en oscuro, difícil de manejar y en fuente de ansiedad.

Las consideraciones precedentes, junto con los resultados de las investigaciones realizadas a lo largo de las dos últimas décadas, indican que es poco probable que exista «un proceso de composición» ideal y aconsejan, en cambio, concebir la escritura como un proceso flexible, dinámico y diverso en función de las diferentes situaciones discursivas en las que debemos escribir. No hay, pues, una sola manera correcta de escribir y el proceso de composición seguido por un autor sólo es interpretable en un contexto determinado. Cada escenario dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere un modo de proceder diferente. Por eso, tal vez podamos considerarnos escritores competentes en determinados contextos y no en otros (quizá fuimos brillantes resolviendo trabajos cortos y bien acotados, pero, como Sara, nos sintamos desbordados a la hora de escribir un trabajo de investigación que se supone más abierto y complejo). Por otra parte, la escritura de un texto científico es siempre un proceso complejo, recursivo, en el que son frecuentes las idas y venidas y en el que, como ya hemos dicho, casi nunca las primeras versiones son versiones finales.

Esta forma de caracterizar la escritura y los procesos de composición se ajusta mejor a las descripciones de nuestra actuación como escritores y conlleva tener presente que el proceso de composición depende de distintas variables presentes en cada uno de los contextos de escritura en los que participamos y que todas ellas movilizan procesos cognitivos, afectivos y comportamentales (Camps y Castelló, 1996; Pittard y Martlew, 2000). Veremos a continuación cuáles son estas variables y cómo podemos gestionarlas para que sea más fácil la consecución de un texto que cumpla con sus objetivos.

El proceso de composición de textos académicos: variables implicadas

Desde la perspectiva en la que nos hemos situado, las variables implicadas en el proceso de composición se concretan de manera diferente en cada situación de escritura y de su correcta interpretación depende nuestra actuación como escritores. Nuestra forma de proceder, es decir, las operaciones mentales que llevemos a cabo en una situación de escritura específica, dependerán tanto de las relaciones entre estas variables, que actúan en el proceso de composición de forma simultánea, como del grado de conciencia que tengamos sobre ellas. Estas tres variables son: la representación de la tarea, los conocimientos del escritor y el propio texto u otros textos ya escritos.

Tal como muestra el cuadro 1, estas variables son interdependientes y por ello se influyen mutuamente. El hecho de tomar en consideración una por encima de la otra o de obviar alguna puede ser fuente de conflicto a la hora de escribir un texto académico con el que nos podamos sentir satisfechos. Por otra parte, y consecuentemente con lo que acabamos de decir, la posibilidad de conocer estas variables, sus respectivas relaciones y el peso que lleguen a tener en nuestra escritura, nos puede ayudar a gestionar de manera más eficaz y estratégica todo el proceso de composición. Así pues, a continuación vamos a analizar sus principales características, así como su influencia en la posibilidad de gestionar y regular el proceso de composición (Castelló, 2000; Camps y otros, 2001).

Conceptualización y representación de la tarea

En primer lugar, se entiende por *representación de la tarea* la conceptualización de la actividad de escritura en una situación determinada. ¿Entendemos que se trata de decir con nuestras palabras lo que hemos leído o, por el contrario, pensamos que debemos poner de manifiesto nuestro punto de vista de forma justificada y convincente? Entre estos dos extremos exis-

Cuadro 1. Variables implicadas en el proceso de composición

te todo un amplio espectro de representaciones que implican conceptualizar la tarea de escritura de forma progresivamente más compleja y personal, de tal manera que, cuanto más compleja es la conceptualización, más necesario resulta disponer de objetivos personales y resolver un verdadero problema retórico: conseguir que los lectores comprendan y compartan el punto de vista defendido, en definitiva, nuestro punto de vista.

Así pues, una forma más o menos compleja de entender la tarea contribuirá a poner en marcha un determinado proceso de composición, con más o menos trabajo previo de planificación, con más o menos necesidad de revisión, con más o menos emociones asociadas. Esta afirmación viene siendo corroborada en los últimos años por diferentes investigaciones (Lavelle y Zuercher, 2001).

A título de ejemplo, podemos mencionar en nuestro contexto un estudio realizado con estudiantes –tanto de primaria y secundaria como de universidad– en el que se ponía claramente de manifiesto que la representación que los estudiantes elaboraban de diferentes tareas académicas de escritura condicionaba tanto sus objetivos como las estrategias que utilizaban a la hora de escribir. Las estrategias más sofisticadas, un elevado nivel de planificación y revisión así como la existencia de objetivos personales precisos sólo aparecían cuando los estudiantes escribían con una finalidad que ellos conceptualizaban como clara e interesante (Castelló, 1999).

Por otra parte, algunas investigaciones centradas precisamente en estudiantes universitarios, y más específicamente en estudiantes que están en proceso de realizar su tesis de grado o de posgrado, ponen de manifiesto que algunas dimensiones resultan claves para que la tarea sea más asequible y para representarse con mayor nitidez y claridad las exigencias de esta actividad. Así, por ejemplo, Carlino (2003; 2004) establece cuatro dimensiones que ayudan a clarificar la tarea; el hecho de tenerlas en cuenta puede contribuir a elaborar una representación del texto más compleja y ajustada a las exigencias de la situación de comunicación.

Entre estas dimensiones, destaca, en primer lugar, *la propia tradición disciplinar*, que implica que en algunas ciencias sea más fácil transmitir qué es lo que se espera de un texto académico o científico. Precisamente, en las ciencias sociales y humanas es donde resulta más difícil transmitir esas normas y convenciones que rigen la comunicación científica; según esta autora, esto es así por varias razones: porque existe una mayor variedad de excepciones, porque las normas son abiertas y porque no existe demasiada tradición en definir explícitamente qué se espera de un texto científico, más allá de unas pautas formales, que a menudo son elaboradas por las editoriales para facilitar el proceso de revisión por pares (pero que por eso mismo son poco conocidas por los que se inician en la escritura científica).

En segundo lugar, subraya la posibilidad de *trabajar de manera colegiada formando parte de un equipo de investigación*. En este caso, la representación

del texto que hay que escribir resulta mucho más fácil, porque, en general, esta actividad se entiende en los equipos como una tarea compartida. Los miembros del grupo ya veteranos contribuyen a explicitar, de diversas maneras, lo que se espera de un trabajo científico y el escritor que empieza, de forma natural, mediante las discusiones en grupo, los comentarios o las revisiones de textos escritos, se va percatando de algunas exigencias a las que hay que ser sensible y así, de forma guiada, elabora una manera de concebir el texto científico que le permite imaginar con mayor claridad qué se espera de su trabajo y que también le ayuda a anticipar el camino que debe seguir para alcanzar su meta. Algo parecido a lo que le ocurría a Manuel, el protagonista del ejemplo con el que iniciábamos este capítulo. Además, en el caso de investigaciones de grado o de posgrado, la participación en un equipo de investigación puede solucionar –al menos en parte– la ardua tarea de acotar un tema y un problema de investigación, puesto que a menudo los nuevos candidatos se adscriben a alguna de las líneas de investigación ya existentes, lo que les permite trabajar con problemas ya definidos y vinculados a los trabajos de otros miembros del equipo.

En tercer lugar, destaca la posibilidad de *dedicar a la escritura un tiempo suficiente* y sobre todo un tiempo de calidad. Todos los que hemos escrito en alguna ocasión textos científicos sabemos que es necesario un tiempo extenso (algunos incluso afirman que las sesiones de trabajo de menos de tres horas probablemente no sirven de mucho), especialmente al inicio del trabajo, cuando de lo que se trata es de hacerse una idea clara del texto que hay que producir, de establecer los propios objetivos y de lidiar con el problema retórico que supone decidir cómo decir lo que uno sabe para conseguir estos objetivos. Este primer momento de representación de la tarea exige una concentración elevada y a menudo requiere de este tiempo de calidad para avanzar de manera progresiva.

En cuarto lugar, es importante también *la práctica previa* que uno pueda tener y, consecuentemente, el conocimiento de la tensión que supone este primer momento en el que hay que representarse el texto desde la nada, en el que hay que vencer la ansiedad que produce la página en blanco y empezar a trabajar, así como la colaboración de la que uno disponga en este delicado momento. La existencia de un director, un tutor o un compañero experimentado que sirva de contrapunto a nuestras reflexiones, que nos permita explicitar nuestra representación del texto y que nos ayude a clarificar las decisiones tomadas antes de empezar, puede ser de gran ayuda, sobre todo para evitar concepciones confusas y poco ajustadas que desde la propia perspectiva pueden parecer del todo coherentes y acertadas.

En general, ante tareas de escritura complejas y difíciles, existe una tendencia generalizada a la simplificación, tanto para reducir la ansiedad como porque así nos resulta más fácil empezar a producir (Nelson, 1990).

Sin embargo, hay que saber que esta simplificación en la representación del texto acostumbra a acarrear problemas a medio plazo, cuando ya llevamos unas cuantas páginas y nos damos cuenta de que aquello no es lo que pretendíamos, o simplemente no nos parece un buen texto, sin que sepamos muy bien por qué. Es preferible dedicar el tiempo –y el esfuerzo– necesarios a elaborar una representación compleja que nos permita tener en consideración lo que queremos decir y cómo lo queremos decir y estar preparados para hacer frente a ese problema antes que eludirlo con simplificaciones que nos van a pasar factura en cualquier momento del proceso y que probablemente contribuyan a que sea muy difícil dar el texto por terminado y a la vez sentirnos satisfechos con el producto final. Una de esas simplificaciones tiene que ver con esperar que la socorrida «inspiración» o las musas acudan en nuestra ayuda. Tal como han recordado varios artistas famosos, la inspiración o las musas, si llegan, deben encontrarnos trabajando y, por supuesto, en momentos iniciales del proceso, deberían hallarnos enfrascados en conseguir una representación clara de lo que queremos conseguir con ese texto.

Conocimientos del escritor

Un segundo aspecto relevante es el que tiene que ver con los conocimientos del escritor en el momento de ponerse a escribir. Nos referimos a los que posee y a aquellos que es capaz de activar en función de su forma de interpretar la tarea. De forma general, estos conocimientos tienen que ver con un amplio abanico de saberes que van desde el dominio del tema hasta el propio conocimiento del proceso de composición y de las estrategias necesarias para gestionarlo, pasando, por supuesto, por los conocimientos lingüísticos, retóricos y formales. A menudo se tienen en cuenta los primeros (obviamente se requiere conocer del tema para poder escribir) y se insiste en la mejora de los recursos lingüísticos y retóricos. Ello es necesario pero no suficiente en situaciones de escritura académica.

Es preciso también conocer qué supone y familiarizarse con el proceso de composición de textos científicos. La persona que se inicia como escritor a menudo sólo conoce los productos finales, textos acabados, escritos por investigadores reconocidos, y ya publicados. Desconoce la narrativa de la construcción de este texto, porque esta narrativa casi siempre permanece oculta. Desconoce cuántos borradores y lectores anónimos tuvo el texto antes de ser enviado a una editorial para ser publicado. Desconoce el carácter de los comentarios que los evaluadores hicieron al texto enviado. En muchos casos, tampoco resulta fácil saber si el texto fue aceptado a la primera, pese a que las estadísticas y los estudios realizados muestran de forma inequívoca que son escasísimos los textos aceptados por las revistas científicas en su primera versión (Sánchez, García y Río, 2002).

Conocer este proceso y saber que es parte habitual –y esperable– de la escritura de un texto académico ayuda a disponer de los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales necesarios para poder gestionar la propia escritura.

Desde el punto de vista conceptual, hay que contar con estas dificultades y concebirlas como elementos constituyentes de la escritura, no como anomalías o fracasos personales; esto quiere decir que no deberíamos caer en la tentación de suponer que nos encontramos con dificultades porque nosotros todavía no sabemos escribir como los autores consagrados, ésos a los que estamos acostumbrados a leer y que parece que nunca tuvieron problemas para conseguir textos perfectos. Más bien se trata de anticipar que vamos a tener que lidiar indefectiblemente con esas dificultades y de saber que todos los textos publicados tuvieron sus versiones anteriores y se desarrollaron siguiendo un proceso a veces muy parecido al nuestro.

Desde el punto de vista actitudinal, es preciso desarrollar una actitud vigilante pero tolerante con nuestra propia actividad como escritores, controlando nuestra ansiedad con mensajes que nos tranquilicen y nos devuelvan la confianza en la normalidad de lo que nos pasa al escribir. A las estrategias necesarias para conseguirlo dedicaremos de forma monográfica el quinto capítulo de este mismo libro.

Desde el punto de vista procedimental, resulta fundamental avanzar en el conocimiento de las estrategias que ya conocemos para gestionar la complejidad del proceso de escritura a fin de saber cuándo resulta necesario cambiarlas o dominar nuevas técnicas, tanto para enfrentar de forma eficaz dicha complejidad como para conseguir los propios objetivos, esto es, para acercar el texto final a la representación mental que el autor tiene de este texto. Se trata de pasar de situaciones en las que, probablemente, otra persona controlaba la calidad de nuestros productos a una situación en la que el controlador debe ser uno mismo. Hay que aprender a regular el proceso, mediante la revisión constante del texto producido a la luz de los objetivos, de la representación de la audiencia, de las exigencias que le suponemos a la situación de comunicación, etc.

Éste es un nuevo tipo de conocimiento que deberemos desarrollar para enfrentarnos con éxito a la escritura de textos científicos y académicos. Tenerlo presente ayuda a incorporar estos conocimientos al bagaje de saberes –sobre el tema, sobre la lengua– que ya nos acompañan cuando escribimos.

Otros textos y el propio texto ya producido

Resulta también fundamental atender a los textos anteriormente producidos sobre el tema –por el autor o por otros escritores– para inserir la redacción actual en un contexto dialógico con estos textos representativos de la comunidad académica a la que nos dirigimos. Atender a las posibilidades

que va adquiriendo el propio texto de ser comprendido, contestado, obviado, escuchado, etc., implica estar atento a sus características en el mismo momento de la producción, a la vez que exige tener presentes aquellos textos con los que esperamos que pueda interactuar. Exige erigirnos en autores de nuestro texto y reconocer, en los otros textos con los que queremos interactuar, a otros autores.

Ello resulta complicado cuando uno se inicia en la escritura científica porque apela a nuestra identidad. Y los problemas de identidad, como veremos en el quinto capítulo y como también sugiere Carlino (2003), pueden plantearse, al menos, en dos planos: psicológico y discursivo. Desde el punto de vista psicológico, un trabajo científico de envergadura (una tesis de grado, de posgrado, doctorado o la publicación de un artículo) implica un cambio de rol. Lo que está en juego entonces es una transformación de nuestra propia imagen ante los otros. Desde el punto de vista discursivo, se trata de posicionarse en la disciplina de forma diferente, pasar de lector a autor, de consumidor a productor de conocimiento. Como ya hemos dicho, esto no resulta fácil, porque implica establecer un diálogo con otros textos y otros autores, ahora tratados como pares, y exige escribir con voz propia, algo que para la mayoría de escritores –noveles y experimentados– resulta extremadamente difícil.

Para que el escritor pueda hacerse presente en el texto se requiere del uso adecuado de marcas formales (el uso de la primera persona del singular o del plural, verbos axiológicos –creer, deber...–, moduladores, etc.) y de la revisión crítica de la bibliografía consultada, de los textos de autores anteriores. Intentar que el propio texto contenga estos elementos es uno de los aspectos a los que hay que dedicar atención desde el inicio de la escritura de un texto académico. Para conseguirlo, resulta muy útil rastrear estas marcas en los textos de referencia que hemos consultado y hacer explícita nuestra posición con respecto a ellos, discutir con sus afirmaciones y luego inserir esas discusiones en nuestro propio texto, creando así un nuevo discurso (Leitão, 2003).

Estrategias para gestionar y regular nuestra propia escritura

Los que escriben como hablan, por bien que hablen, escriben muy mal.
(G.L. De Leclerc, 2003. Manuscrito original de 1753)

¿Cómo pueden controlarse las variables que hemos descrito en el apartado anterior para escribir de manera eficaz en contextos académicos universitarios? ¿Cómo superar algunos de los retos y dificultades a los que un escritor se enfrenta cuando inicia la redacción de un texto científico? ¿Se puede hacer más fácil y llevadero el camino?

Como ya hemos dicho, no existe el proceso de composición ideal. Las variaciones entre escritores y entre las diferentes situaciones de escritura a las que se enfrenta un mismo escritor son elevadas y necesarias, puesto que en cada caso el análisis de las variables presentadas en el capítulo anterior puede aconsejar una u otra manera de actuar.

De todas formas, existen algunas técnicas y procedimientos, útiles y necesarios, para actuar de forma estratégica, para gestionar y regular de forma eficaz el propio proceso de composición y para escribir de forma más reflexiva textos académicos que se acerquen a nuestros objetivos.

Las estrategias son útiles cuando se trata de resolver un problema, cuando no disponemos de rutinas que nos permitan actuar de forma automática (Pozo, Monereo y Castelló, 2001). Y podemos convenir que nos encontramos ante un problema cuando debemos resolver una actividad abierta, poco definida, con un objetivo amplio y que admite varias soluciones y diferentes grados en su consecución (Pozo, 1994). Parece evidente que esta definición se ajusta a la escritura de textos académicos como los que nos ocupan en este libro. Resulta bastante improbable que se consiga escribir un texto académico como una tesis de grado, un proyecto de investigación, una tesis doctoral o un artículo científico sin disponer de estrategias que nos permitan ajustar nuestro proceso de composición en función de los objetivos de escritura, que faciliten el proceso de toma de decisiones acerca de qué es lo que hay que escribir y de qué manera pensamos que es mejor hacerlo, que nos ayuden, en definitiva, a decidir cuándo y por qué actuar de una determinada manera a lo largo del proceso de composición.

Para las tareas de escritura poco problemáticas, si se dispone de un corpus de conocimiento suficiente y correctamente organizado sobre un tema, es probable que se pueda llegar a escribir un trabajo bien documentado, tal vez sin errores, siguiendo una rutina preestablecida siempre que este trabajo no implique ir más allá de la fuente de la que se parte. Sin embargo, la posibilidad de escribir un trabajo, interesante, original y sugerente que además relacione diferentes fuentes y las integre en la exposición y defensa de un nuevo punto de vista personal, sólo es posible si se dispone de un conjunto de estrategias que nos permitan planificar lo que vamos a escribir, controlar el texto mientras escribimos y revisarlo a la luz de nuestros objetivos. Es preciso dotarse de objetivos propios y elaborar una representación de la tarea que implique hacer oír nuestra voz y será necesario que las diferentes acciones que llevemos a cabo nos acerquen a este objetivo (Castelló y Cassany, 1997; Miras, 2000).

En estas ocasiones en las que la escritura representa un verdadero problema es cuando necesitamos actuar de forma estratégica y conocer las técnicas y los subprocesos que forman el proceso de composición. No se puede actuar de manera estratégica si no se dispone de herramientas para planificar, para controlar el texto y para revisar lo que hemos escrito (Castelló, 2000). En los apartados siguientes vamos a detallar estas herramien-

tas y vamos a insistir en cómo podemos utilizarlas para controlar y hacer más eficaz el proceso de escritura de textos académicos.

Planificar, escribir y revisar: actividades diferentes pero recurrentes

Es más que probable que hayamos leído o nos hayan explicado en diferentes ocasiones que el proceso de composición escrita conlleva tres actividades diferentes: la planificación, la escritura propiamente dicha o textualización y la revisión. Sin embargo, saber de estas tres actividades ayuda muy poco a la hora de escribir.

El problema radica en que, cuando estamos escribiendo, estos tres subprocesos son difícilmente aislables y se alternan de maneras diversas a lo largo de todo el proceso de composición. Así, podemos planificar antes de empezar, pero también en mitad del proceso; escribimos, pero es posible que, mientras estamos haciéndolo, empecemos también a revisar lo que acabamos de escribir; valoramos lo escrito, pero en ocasiones valoramos incluso el texto que todavía no hemos llegado a escribir, aquellas ideas que formulamos como si ya fuesen texto y que se transcriben al papel sólo si son evaluadas de forma positiva, lo que algunos autores llaman el «texto intentado» (Camps, 1992).

Además, no siempre planificamos con el mismo nivel de detalle, ni tampoco revisamos de la misma manera los textos que producimos; más bien estas actividades dependen de nuestro dominio del tema o del contenido sobre el que tengamos que escribir, del tipo de texto, de lo que sepamos de nuestros lectores y de la forma en que interpretemos nuestra tarea.

No es bueno ni aconsejable proceder siempre de la misma manera, pero es posible y necesario saber cuándo y por qué una determinada forma de planificar puede resultar más útil; cuando y por qué ya podemos dar por finalizada la revisión del texto, etc. Se trata, en definitiva, de conocer y experimentar en qué consisten la planificación, la escritura y la revisión, cómo se llevan a cabo y cuáles son las ventajas que nos pueden reportar en diferentes momentos del proceso de escritura para que podamos tomar nuestras decisiones de forma ajustada a las condiciones de las diversas situaciones de comunicación a las que nos enfrentemos.

Planificar: antes y durante la escritura

Una de las dudas más frecuentes que asaltan al escritor que se inicia en la escritura de textos académicos es la que tiene que ver con el nivel de complejidad y precisión de sus propósitos y planes. ¿Es preciso generar un plan detallado de cada capítulo y/o apartado? ¿Se puede empezar a escribir sin

apenas planificar? Para clarificar las posibles respuestas, podemos caracterizar tres estilos diferentes de enfrentarse a la tarea de planificar:

Una primera posibilidad es la de aquellos escritores que suponen que para planificar es preciso disponer de un esquema detallado que incluya las principales ideas y las referencias de cada apartado, el número aproximado de páginas que hay que escribir y la secuencia en la que se desarrollarán los contenidos.

Otro estilo diferente consiste en entender que un plan puede ser un conjunto de consideraciones más o menos abiertas, o difusas, respecto a la audiencia, al tono y al contenido que debe incluir el texto y que, a medida que vayamos escribiendo, ya se irán perfilando el resto de los detalles del escrito.

Una tercera forma de entender la tarea puede llevarnos a suponer que es mejor empezar a escribir sin guión ni plan previo, que lo importante es dejar que fluyan las ideas y que, una vez reunida la información en un primer borrador, ya nos dedicaremos a poner orden en el texto.

Por otra parte, independientemente de la forma en que planifiquemos, podemos considerar que debemos actuar de forma diferente según sea el tipo de texto al que nos enfrentemos. Ésta es una idea ampliamente corroborada por la investigación. Los textos argumentativos o expositivos complejos que suponen un reto, ya sea de síntesis de la información, de adecuación a la audiencia, de defensa de una tesis, de discusión con otros textos anteriores, etc., exigen en mayor medida la presencia de planes que actúen como brújulas que orientan en el camino, que guían el proceso de composición. En cambio, los textos en los que sólo debemos narrar un proceso, sintetizar una sola fuente de información, etc., pueden ser resueltos sin necesidad de que tomemos decisiones previas acerca de cómo debe ser el texto. En cualquier caso, tener en mente la estructura canónica del texto que queremos escribir ayuda mucho en el momento de planificar.

De manera relacionada con lo que acabamos de decir, la actividad de planificar puede diferir mucho de una situación de escritura a otra, incluso tratándose del mismo escritor. Se planifica en función del resultado de un análisis complejo, y a menudo implícito, de los tres factores antes apuntados: la representación de la tarea y de la situación de comunicación, los conocimientos disponibles, y el conocimiento y carácter de los textos ya producidos por nosotros o por otros autores sobre el mismo tema.

Es posible, por ejemplo, que nuestra experiencia previa nos indique que en determinadas circunstancias basta con empezar a escribir de corrido y que, sólo después de haber producido varias páginas, nos detengamos a planificar estableciendo nuestros objetivos, seleccionando las ideas relevantes, añadiendo conceptos necesarios, desechando otros y estableciendo una estructura entre los párrafos que nos permita defender un punto de vista no claramente explícito en el texto producido hasta el momento.

En otras, en cambio, puede que primero pensemos de forma detallada y minuciosa en la información que tenemos sobre el tema, en la forma que queremos darle para conseguir nuestras intenciones y que no «podamos» empezar a escribir hasta que tengamos muy claro lo que queremos decir y cómo.

Las dos formas de proceder suponen planificación, aunque la manera y el momento de llevarla a cabo son diferentes. No se trata, pues, de activar una secuencia preestablecida, como la que se desprendió de algunos modelos cognitivos y en la que se especificaba el orden de las actividades incluidas en los diferentes momentos del proceso de composición. Más bien se trata de saber cuándo y por qué resulta imprescindible planificar de forma detallada y cuándo podemos esperar a tener una primera «versión» del texto, cuál es la mejor forma de proceder ante una situación de escritura teniendo en cuenta el contexto de producción según sean nuestros objetivos, la intencionalidad y estructura del texto y, consecuentemente, utilizar diferentes procedimientos y técnicas de generación, elaboración y organización de las ideas (Creme y Lea, 2000).

Leer para escribir y hablar para escribir

Para que nuestras decisiones sean adecuadas también hay que darse cuenta de que la planificación puede empezar mucho antes del momento en que el escritor se sienta a escribir. Depende de cómo y cuándo se active el rol de escritor y sobre todo depende de la nitidez con la que este escritor perciba que leer, investigar y escribir son tareas diferentes o plenamente integradas.

Así, cuando la lectura y la escritura forman parte del proceso de investigación y no constituyen actividades separadas –anterior la primera y posterior la segunda– de la tarea investigadora, la propia lectura avanzada de determinados textos, que ya han sido seleccionados con anterioridad, puede constituir una actividad de planificación del texto.

Para que ello sea así se requiere poner en marcha una determinada forma de leer que podemos denominar *leer para escribir.*

Cuando leemos para escribir no sólo atendemos al contenido, sino que intentamos encontrar las «pistas» que nos expliquen los motivos por los que el escritor tomó determinadas decisiones que se plasman en la forma final de su texto. Atendemos a las soluciones adoptadas y al efecto que producen en el lector; intentamos inferir la intencionalidad del escritor manifestada en algunas de las decisiones estructurales, organizativas; en la forma en que deja oír su voz, en el manejo de la citación, etc.

Leer para escribir es también una de las actividades más interesantes para acostumbrarse a analizar adecuadamente las exigencias de la situación de comunicación. Se trata de leer textos semejantes a los que debemos escribir, realizando el esfuerzo de situarse en el punto de vista y en la perspectiva del escritor (Cassany, 1995).

Además de la lectura hay un conjunto de actividades que tienen como denominador común la conversación y que también actúan como precursores de la planificación textual propiamente dicha. Estas actividades, a las que de forma genérica se refiere la expresión *hablar para escribir*, resultan útiles tanto para facilitar la tarea de escritura como para hacer más explícito y visible el proceso de composición que hay que seguir, sobre todo cuando la conversación se lleva a cabo con un miembro experto en escritura académica (Lonka, 2003; Young, 2003; Leitão, 2003).

En este sentido, si bien es frecuente que los intercambios con el profesorado que supervisa y evalúa el trabajo o con el director –si se trata de una tesis o un trabajo de investigación– se centren de forma casi exclusiva en el contenido que debería incluir el trabajo, podría resultar muy provechoso interrogar a estos expertos acerca de algunas decisiones relevantes sobre la forma de redactar dicho trabajo. ¿Cuál debería ser el objetivo de texto-capítulo? ¿Cómo resulta más adecuado empezar? ¿Cómo estructurar la información? ¿Por qué? ¿Qué podemos dar por conocido y qué debemos presentar como nuevo?...

La reflexión sobre estas cuestiones, que focalizan en aspectos clave de la planificación textual y que obligan a una reflexión sobre los objetivos que como escritores perseguimos y sobre el proceso que hay que seguir para alcanzarlos, puede verse muy favorecida por los comentarios de un investigador-escritor experimentado, en la medida que nos pueda aportar argumentos en los que centrar nuestro análisis en situaciones futuras, alertar de las condiciones a las que es preciso atender antes de tomar decisiones, etc. Es decir, sus comentarios pueden generar una zona de desarrollo que facilite nuestro proceso de apropiación de las estrategias de planificación necesarias en situaciones de escritura académica. Por otra parte, el diálogo que se pueda establecer sobre las exigencias y condiciones de la situación de comunicación nos va a ayudar a elaborar una representación de nuestro trabajo como escritores cada vez más ajustada. Nos ocuparemos con más detalle de estos intercambios en el quinto capítulo.

En cualquier caso, lo que sí está fuera de duda es que en algún momento del proceso deberemos dedicarnos a generar ideas en cantidad y calidad suficientes, a seleccionar y relacionar dichas ideas y a organizarlas de forma esquemática para disponer de una visión general del texto que nos asegure conseguir los objetivos propuestos. Estas tres grandes actividades acostumbran a ir asociadas al dominio de técnicas específicas de planificación que comentamos a continuación.

Generar ideas

Probablemente, ésta sea la actividad más conocida dentro del proceso de planificación. Parece obvio que sin haber generado una cierta cantidad de ideas resulta prácticamente imposible ponerse a escribir. Además, tam-

bién resulta evidente que es muy difícil dedicarse simultáneamente a generar ideas y a escribirlas de forma correcta y coherente. Por eso, es aconsejable utilizar alguna técnica que nos permita separar el proceso de generación de ideas de la escritura o redacción de las mismas, como por ejemplo la lluvia de ideas, la expansión de palabras clave, la escritura libre o la generación de preguntas.

En el caso de la lluvia de ideas, como es sabido, se trata de apuntar el máximo posible de ideas que uno pueda generar sobre un tema sin pararse a valorar su adecuación o pertinencia.

Lo mismo sucede con la llamada «escritura libre». En este caso, las ideas no se generan en forma de listado, sino que se redacta un primer «texto» supuestamente hilvanado de forma rápida sin atender a cuestiones de forma o corrección gramatical.

La expansión de palabras clave tiene que ver con desarrollar lo que una determinada palabra significa y con parafrasear e intentar explicar con las propias palabras estos términos que resultan claves para nuestro texto.

En el caso de la generación de preguntas, la técnica es algo más sofisticada, puesto que implica preguntarse por aquello que deberíamos incluir en el texto, a la luz de nuestros objetivos, y responder a cada pregunta con un vertido de ideas lo más amplio posible.

Cuando se usan estas técnicas hay que evitar detenerse a valorar la calidad de las ideas o su formulación lingüística y convencerse de que no es el momento para ello, que esa valoración ya la realizaremos después.

Este esfuerzo por separar las diferentes actividades que hay que realizar mientras se escribe, aunque de entrada pueda parecer algo forzado, resulta fundamental para avanzar de forma segura y sin riesgos de sobrecarga cognitiva que a menudo se acompaña de sentimientos de desánimo y de evaluaciones precoces del trabajo que suelen arrojar un balance negativo. Expresiones del tipo «tanto trabajo y no avanzo nada» o «con lo que me costó elaborar estas dos páginas y ahora no sé cómo seguir» acostumbran a reflejar este tipo de sentimientos y pensamientos en el momento de iniciar un texto.

Según de qué tipo de texto estemos hablando, podremos realizar estas actividades mentalmente, pero en el caso de textos académicos –que acostumbran a ser largos y complejos– es siempre aconsejable utilizar soportes en papel –borradores– para «fijar» las ideas y para no experimentar la desagradable sensación de haberlas olvidado cuando decidamos desarrollarlas.

Sea cual fuere la técnica utilizada, es imprescindible desarrollar la conciencia de que uno se encuentra en un momento previo al de la redacción más o menos definitiva, conciencia que permite tranquilizarse y, como hemos dicho, no perder el tiempo en correcciones excesivas de frases y expresiones que no serán necesarias hasta que decidamos que ya tenemos toda la información importante para componer nuestro texto.

Seleccionar y establecer relaciones entre las ideas

En un segundo momento, hay que proceder a una valoración inicial de las ideas y la información disponible; según sea nuestra habilidad como escritores, el tipo de texto y nuestra comodidad con el tema, ésta es una actividad que puede producirse casi simultáneamente con la generación de ideas, de forma solapada y poco diferenciada. Sin embargo, en la medida de lo posible, conviene tener en cuenta que pueden –y a veces deben– ser dos actividades diferentes para que realmente nos demos la oportunidad de valorar todas las posibles ideas a la luz de nuestros objetivos y del ajuste al texto que debemos escribir. Una valoración prematura y poco reflexiva puede llevarnos a desechar información que, debidamente repensada, podría ser muy relevante para nuestros objetivos.

La valoración del ajuste de la información, especialmente cuando el texto es argumentativo, debe tener en cuenta nuestros objetivos y las características de la comunidad de lectores a los que nos dirigimos. Ello es especialmente cierto cuando, además, intentamos buscar posibles relaciones entre las ideas y nos planteamos cuestiones como las siguientes: ¿Hay algún nexo de unión entre diferentes aspectos de una información? ¿Cuál es ese nexo? ¿Qué tipo de relaciones existen o pueden establecerse entre diferentes ideas?

Responder a estas cuestiones a menudo nos lleva ya a empezar a organizar la información, actividad que comentamos en el apartado siguiente.

Organizar la información

Algunas de las estrategias más utilizadas para organizar la información tienen que ver con la realización de esquemas, cuadros o representaciones gráficas que hagan evidente las relaciones que queremos mostrar entre las ideas. Sea cual fuere la técnica escogida, en este momento, las relaciones pueden empezar ya a traducirse en conectores o formas lingüísticas. Por ejemplo, si hemos decidido que después de una breve introducción nos referiremos a los antecedentes de un suceso y que después enunciaremos las consecuencias del mismo, podemos empezar a marcar las relaciones con términos como «inicialmente...», «los motivos para...» o «una de las consecuencias...», «ello conlleva...», etc.

La progresiva traducción de relaciones lógicas entre los bloques de información a formulaciones lingüísticas permite que se haga evidente la estructura del texto, algo que puede ayudarnos también en la valoración del ajuste y pertinencia de la información recogida. Por ejemplo, en un texto como el anterior, en el que queramos mostrar los antecedentes y las consecuencias de un suceso o actividad, podemos darnos cuenta de que contamos con pocos antecedentes o que deberíamos distinguir entre consecuencias principales y secundarias. O en el caso de que intentemos que el lector comprenda un fenómeno o concepto, podemos valorar si te-

nemos suficientes ejemplos o si tan sólo disponemos de explicaciones conceptuales, etc. Tener conocimiento de algunas estructuras textuales y del uso de recursos como los que se han apuntado en el primer capítulo puede ayudarnos en este momento, especialmente para asegurar que el texto no resultará confuso e incoherente en cuanto a la forma de organizar la información y a una adecuada progresión temática.

En este momento también suele aparecer la angustia acerca de cómo empezar o terminar un texto, apartado, etc. Nuestro consejo es no detenerse en aspectos locales demasiado tiempo porque la idea que debería acompañarnos a lo largo de esta primera actividad de planificación es que sólo estamos cubriendo una etapa, un *round*, y que, en momentos posteriores, cuando la estructura esté garantizada, podremos volver sobre el texto para planificar de forma detallada el inicio y el final de los apartados, los enlaces, etc.

Escribir o textualizar: el control de la actividad durante la escritura

Aquellas actividades que se desarrollan mientras se escribe y que, por lo tanto, están directamente vinculadas con la producción textual, tienen también una relevancia especial en el producto final y, pese a ser cruciales, son las más difíciles de aprehender y de conocer. Las actividades mentales que realizamos cuando estamos escribiendo y decidimos poner una palabra en vez de otra, seguir de una determinada manera o releer lo escrito, son probablemente las más escurridizas al control consciente a lo largo del proceso de composición, a la vez que constituyen la esencia misma del proceso de textualización.

Dejando al margen opciones más complejas –pensar en voz alta o realizar informes sobre el proceso seguido– para mejorar la regulación del proceso, es importante clarificar en qué consiste dicho proceso y aumentar gradualmente nuestra conciencia sobre el mismo. En este sentido, empezar por identificar y detectar algunos momentos claves en este proceso puede resultar de utilidad. ¿Cuándo tenemos –o percibimos– mayores dificultades? ¿Antes de empezar? ¿En el momento en que ya hemos «vertido» las ideas y debemos revisar lo escrito? ¿Cuándo es más fluida nuestra producción escrita? ¿En qué momentos nos paramos sin saber cómo seguir?

Para poder rastrear nuestro proceso y las modificaciones que ha sufrido, y tener más luz sobre las cuestiones apuntadas, resulta interesante guardar y revisar las diferentes versiones de un determinado texto. El análisis se enriquece si hemos tenido la precaución de anotar el tiempo que dedicamos a cada sesión de escritura. La relación entre el tiempo dedicado a la tarea de escribir y el nivel de producción nos puede ayudar a interpretar el proceso seguido, dándonos cuenta de aquellos aspectos en los que tenemos más dificultades y que, por ello, consumen más tiempo o de las partes y momentos en los que el ritmo de producción aumenta y la sensación de dificultad disminuye.

El aumento de conocimiento sobre nuestra forma habitual de proceder, además de que favorece la posibilidad de subsanar errores o actuaciones desajustadas, permite de nuevo disminuir los niveles de ansiedad porque nos nutre de explicaciones claras y racionales acerca del porqué de nuestras preocupaciones.

Por otra parte, también conviene conocer algunas actividades que en este momento pueden ser disfuncionales para poder abandonarlas si fuese el caso. Nuevamente nos referimos a la relectura excesiva de párrafos y frases acabadas de escribir para revisarlas o mejorarlas. También en este caso, ésta es una tarea innecesaria no sólo porque detenerse en exceso en algunas frases y párrafos puede dificultar retomar nuestro plan y lo que pretendíamos cuando nos disponemos a escribir párrafos posteriores (habitualmente decimos que «perdemos el hilo»), sino que además puede que hayamos dedicado un tiempo importante a una parte del texto que al final, cuando lo valoremos en su conjunto, puede revelarse como innecesaria. Por ello, sigue siendo conveniente tener presente que estamos sólo en una etapa del proceso, que escribir implica aproximaciones sucesivas al texto final y que, de momento, se trata de traducir a texto lo que uno tiene en mente. La valoración del texto en su forma final será posterior y, en este momento del proceso, es mejor que releamos en función del contenido y de la progresión temática, no en función de la corrección y ajuste de la forma del párrafo o frase recién formulados.

En la consecución de estos objetivos cobra una relevancia especial la escritura en colaboración (Camps, 1992). La posibilidad de escribir un texto con otros es una tarea relativamente habitual en el ámbito académico, que favorece la visibilidad del proceso seguido y facilita la discusión sobre la forma de escribir, con lo que acostumbra a resultar más fácil su análisis y revisión. En estos casos, es aconsejable trabajar con algún procesador de textos que permita recoger las trazas de las diferentes aportaciones y decisiones. La mayoría de los procesadores actuales incluyen herramientas que permiten controlar y rastrear estos cambios. Desgraciadamente, el hecho de escribir un texto con otros autores es una práctica a la que se ven poco expuestos los que se inician en el terreno de la escritura académica, que se encuentran con la exigencia casi generalizada de tener que escribir sus primeras producciones solos y casi sin ayuda. Escribir con otros es ciertamente difícil, pero puede ser de gran ayuda para ganar conciencia sobre el proceso de composición, para aprender a planificar y revisar de forma guiada, viendo cómo otros más expertos actúan, y para aprender a decidir por qué unas estrategias son más adecuadas que otras en diferentes momentos del proceso.

Revisar: diferencias entre aprendices y expertos

Por último, ya en el momento posterior a la escritura, cobran importancia las actividades de revisión. Éste es un subproceso de enorme importancia, imprescindible desde la actuación experta y que, sin embargo, es muy poco conocido y, consecuentemente, mal utilizado por los escritores noveles. Tal como muchos autores han puesto de manifiesto, la diferencia fundamental entre un estudiante que empieza a escribir textos científicos y un escritor experimentado está en que el estudiante considera definitivo un texto que para el escritor experimentado no sería más que un primer o segundo borrador (Flower, 1989; Cassany, 1995; Toutain, 2000).

Así, revisar, reescribir, es en gran medida la actividad que caracteriza a los escritores experimentados y numerosos testimonios de escritores reconocidos corroboran tanto la presencia de esta actividad como la dificultad de decidir cuándo se puede dar por terminada la revisión de un texto, que, por definición, siempre es susceptible de ser mejorado.

Gabriel García Márquez lo expresaba muy gráficamente cuando afirmaba:

> *La primera tentación cuando leo un texto mío es coger el lápiz y empezar a corregir; por eso nunca leo mis libros después de publicados*[1].

Ésta es una actitud radicalmente diferente de la que a veces tienen algunos estudiantes que, incapaces de detectar problemas en sus textos, los dan por buenos después de revisar tan sólo, y como mucho, su corrección gramatical y ortográfica.

La dificultad a la hora de revisar los propios textos se ve agravada cuando los leemos sin la distancia necesaria que exige nuestra condición de autores y lectores a la vez, hecho que a menudo facilita la sobreinterpretación de algunos párrafos y expresiones que, aunque sean confusos o incoherentes, para nosotros resultan claros porque suplimos la información que falta, no nos percatamos de las repeticiones y redundancias o inventamos las relaciones que el texto no explicita.

Para aprender a revisar de manera eficaz, resulta útil tener presentes la cantidad y el tipo de actividades que ponen en marcha los escritores experimentados cuando se dedican a revisar sus producciones y que, ya desde la década de los noventa, la investigación puso de manifiesto de forma detallada y fehaciente. El cuadro 2 debería ayudarnos a entender la revisión como una actividad integrada en el proceso de composición escrita que puede desarrollarse de forma sistemática.

1. Entrevista a Gabriel García Márquez realizada por Carlos Arroyo y titulada, *García Márquez: «Yo no sé gramática»*. Publicada en *El País*, el 31 de diciembre de 1995 (p. 28).

Cuadro 2. Características del proceso de revisión (adaptado de Flower, 1989, y Cassany, 1995)

CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE REVISIÓN
Objetivo • Mejorar globalmente el texto, no sólo corregir errores.
Extensión • Fragmentos extensos del texto, las ideas principales y la estructura, no sólo palabras o frases aisladas.
Técnicas • Se pueden utilizar diferentes recursos según el tipo de problema (interrogantes, asteriscos, etc.). • Diagnóstico preciso. • Uso sistemático.
Tipo de revisión • Planificada. Parte del proceso de escritura. • Diferentes niveles de revisión y de diagnóstico. • Recurrente. • Consume mucho tiempo. • Guiada por los objetivos de escritura.

Como puede observarse, para mejorar la revisión hay que atender a los objetivos que la guían, a la extensión de sus actividades, a las técnicas que se utilizan y al tipo de revisión que se efectúa.

En cuanto a los objetivos, los escritores expertos consideran que la revisión debe ayudarles a mejorar el texto, a acercarlo aún más a los objetivos previstos, y para ellos constituye uno de los momentos clave de todo el proceso. En cambio, para muchos aprendices se persigue sólo corregir errores y pulir el texto, con lo que el alcance es limitado.

En lo que se refiere a la extensión de la revisión, para los aprendices se trata sólo de cambiar frases o palabras. Es frecuente, en algunos casos, emplear mucho tiempo en la búsqueda de una palabra o en la reformulación de una frase específica, sin que se haya revisado la estructura general en la que esta frase o palabra se insiere, con lo que tanto la coherencia como la cohesión global del texto pueden verse afectadas. En cambio, los expertos revisan fragmentos más amplios que son analizados a la luz de la estructura general del texto. A menudo, ello supone la redistribución de párrafos enteros, su supresión o modificación profunda que se decide en función de los propósitos del escritor.

De acuerdo con la caracterización que venimos haciendo de la revisión, para los aprendices la técnica estrella es la eliminación y/o sustitución de palabras o, como mucho, de frases. Ello se acompaña de un pobre diagnóstico; a menudo, las decisiones se toman porque el escritor tiene la in-

tuición de que aquella palabra «no suena bien», pero carece de la información suficiente para emitir un diagnóstico que obviamente facilitaría la búsqueda de la solución.

Así, por ejemplo, si el escritor es consciente de que aquella palabra «es poco precisa y puede prestar a confusiones, puesto que se usa frecuentemente en el lenguaje cotidiano y también ha sido interpretada por diferentes orientaciones teóricas», está emitiendo un diagnóstico mucho más claro que si se limita a constatar que «no suena bien», «no me gusta», etc.

Ante un diagnóstico preciso, como el ejemplificado, resulta relativamente fácil decidir que debe cambiarse la palabra en cuestión por un concepto anclado en una perspectiva teórica y que, además, podría ser útil informar de esta perspectiva mediante el uso de citas o mediante un comentario.

Vinculado a este déficit en el diagnóstico de los problemas que pueden aquejar al texto, los aprendices acostumbran a hacer un uso poco sistemático de las técnicas de revisión. Dedican más tiempo a unas partes del texto que a otras sin ser demasiado conscientes de ello, finalizan el proceso de revisión guiados más por su cansancio que por la valoración del producto final y, de manera general, creen que las actividades de revisión son un plus, más o menos voluntario, que no forma parte integrante del proceso de escritura (una vez se «termina» de escribir, entonces se puede revisar...).

Los escritores expertos, en cambio, saben que la revisión es parte integrante de la escritura, con lo que el texto no se considera terminado hasta que no se concluye el proceso de revisión. Esto les permite planificar también estas actividades, prever un tiempo para realizarlas y, por supuesto, no las hace dependientes de la disposición, fatiga, actitud o de cualquier otra impresión que esté asociada al contexto de producción.

Además, disponen de diferentes recursos para «marcar» el texto, recursos que acostumbran a ser indicativos del tipo de problema detectado. Así, los interrogantes suelen emplearse para detectar párrafos o ideas confusas que requieren aclaraciones, los asteriscos pueden remitir a otras partes del texto o a ampliaciones ad hoc, las cruces indican redundancia, etc.

Si bien cada escritor adquiere y usa un repertorio diferente y personal de recursos, a todos ellos les sirven para ejercer un primer paso en el proceso de revisión: la detección de algún problema que es rápidamente categorizado con el uso de alguna marca indicativa. El paso siguiente consiste en diagnosticar de forma precisa aquellos problemas detectados. Dependiendo de la pericia del escritor y de la dificultad de la situación de escritura, este paso puede realizarse de forma casi simultánea con el anterior, pero es importante remarcar que supone un tipo de actividad cognitiva diferente. El tercer paso implica ya la propuesta de solución.

Éste es el siguiente y último aspecto en el que se diferencian expertos y aprendices cuando revisan un texto. Los expertos saben que existen diferentes niveles de revisión y acostumbran a proceder de forma jerárquica. Primero focalizan en el nivel textual: se revisan los aspectos estructurales y de contenido de todo el texto. Para ello, resulta imprescindible recuperar y tener presentes los objetivos de la escritura, aquello que se pretendía. En un segundo momento, los expertos focalizan en el análisis y revisión de los párrafos (frases, sintaxis, conectores, etc.), lo que supone un nuevo nivel de revisión. Finalmente, pueden ya dedicarse al nivel formal y modificar o pulir el léxico, la puntuación, los aspectos formales, tipográficos, etc.

Capítulo aparte acostumbra a suponer la revisión de las citaciones, que puede hacerse de manera manual o ayudada por algún programa específico, pero que acostumbra a tener una entidad propia y separada del resto.

Obviamente, los diferentes niveles se mezclan, por lo que resulta muy útil el uso de recursos diferenciados que indican al escritor el tipo de problema detectado y permiten posponerlo sin riesgo de olvidarlo.

La detección simultánea acostumbra a exigir una actividad de revisión muy poco lineal, recurrente, que permite volver sobre determinados párrafos con otra mirada o incluso recuperar el nivel de revisión textual cuando se detecta un nuevo problema en el nivel de revisión formal, etc.

Los aprendices, por su parte, carecen de una conceptualización suficiente acerca de lo que implica el proceso de revisión que les impide actuar por niveles y utilizar técnicas y recursos de ayuda imprescindibles para gestionar adecuadamente la carga cognitiva que implica un análisis multinivel.

Por otra parte, no suelen tener presentes los objetivos que pretendían y se limitan a «escuchar» su propio texto desde su perspectiva de escritores. Se trata muchas veces de comprobar si se entiende lo que se ha escrito, pero no desde la perspectiva del lector –algo que siempre tienen en mente los expertos–, sino desde la propia perspectiva. Este sesgo en la mirada implica que, sobre todo los niveles superiores de problemas, los que atañen a la estructura textual y la consecución de los objetivos discursivos, sean poco visibles para el escritor que tiende a rellenar los huecos del texto con el conocimiento que él ya posee, a suponer relaciones que no tienen marcas suficientes en el texto para que el lector las descubra y a añadir información necesaria que el texto da como conocida pero que no permite inferirla.

Esta forma de proceder se acompaña de una actividad lineal, es decir, sólo se revisa una vez, se analizan todos los niveles de forma simultánea y no se retoma el texto y su lectura desde diferentes perspectivas, con lo que el tiempo global que se dedica a la revisión es mucho menor del que le dedican los expertos.

Para adquirir estas estrategias de revisión experta, puede ser interesante ayudarse de guías o pautas, ya sean preestablecidas o elaboradas de forma personal para la situación. Son varias las investigaciones que han puesto de manifiesto que el uso de pautas específicamente pensadas para

la revisión no sólo produce mejoras en los textos finales, sino que incide de forma muy positiva en la reflexión y en la regulación del proceso de composición (Ribas, 2001; Allal, 2000; Bain y Schneuwly, 1994). En el cuadro 3 se ofrece un ejemplo de una guía genérica que debería adaptarse a las características específicas de cada situación de comunicación. Otros ejemplos para otras tipologías textuales pueden hallarse en Cassany (1995), Castelló (2002) o Ribas (1997, 2001).

El uso de pautas es también un recurso utilizado por los investigadores expertos cuando actúan como editores de una revista científica y deben

Cuadro 3. Guía para revisar textos académicos

Contenido

1. ¿Queda claro mi objetivo como autor, lo que pretendo con el texto?
2. ¿La información que se aporta es suficiente?
3. ¿Las ideas están bien desarrolladas, explicadas y se entienden? ¿Precisan de ejemplos?
4. ¿Se intenta atraer el interés del lector?
   - Mediante diferentes recursos formales (verbos, pronombres, interrogaciones...).
   - En la consideración de su punto de vista sobre el tema.
   - En la consideración de sus conocimientos sobre el tema.

Estructura. Organización del texto y progresión temática

5. ¿La estructura queda clara (apartados, posición de la información relevante)?
6. ¿Los párrafos son adecuados? ¿Cada uno responde a una idea?
7. ¿El comienzo de cada párrafo es el adecuado? ¿Quedan claras las relaciones entre los párrafos?
8. ¿Las ideas están expuestas en un orden lógico y no de manera desordenada?
9. ¿El final de cada apartado es adecuado y permite enlazar con el apartado siguiente?
10. ¿El inicio del texto es adecuado y sugestivo?
11. ¿El final del texto es adecuado y permite recapitular lo que se ha dicho antes?

Palabras y frases

12. ¿Las frases son claras y correctas? ¿Hay algunas que sean demasiado largas o confusas?
13. ¿Las palabras son las adecuadas? ¿Hay algunas que se repiten con demasiada frecuencia?

Ortografía. Gramática. Presentación

14. ¿Hay errores gramaticales u ortográficos? ¿La puntuación es correcta? ¿La presentación es adecuada (notas al pie, márgenes, páginas, gráficos, títulos...?
15. ¿Las referencias son completas y correctas?

escribir los informes de evaluación de un determinado artículo, recomendando o rechazando su publicación. Algunas de estas revistas publican en papel o en su página web las pautas que los revisores utilizan para elaborar sus informes. En el cuadro 4 se recoge un ejemplo de estas pautas.

Cuadro 4. Ejemplo de pauta para la elaboración de informes de evaluación

Criterios de evaluación. Se recomienda seguir los criterios que siguen. Puntuar de 0 (mínimo) a 5 (máximo)

Aspectos de contenido

1.1 Grado de interés y actualidad del tema.

1.2 Pertinencia y actualidad de las fuentes.

1.3 Claridad e interés del planteamiento teórico.

1.4 Claridad en la exposición de los objetivos del trabajo.

1.5 Adecuación del diseño metodológico a los objetivos del trabajo.

1.6 Pertinencia y corrección de los procedimientos de análisis de datos (si procede).

1.7 Interés de los datos empíricos aportados (si procede).

1.8 Interés y relevancia de la discusión, resultados y conclusiones.

1.9 Interés y relevancia para la didáctica profesional (si procede).

Puntuación media (aspectos de contenido)

Aspectos formales

1.10 Organización y estructura.

1.11 Extensión de secciones equilibrada y adecuada al contenido.

1.12 Redacción y estilo.

1.13 Presentación de tablas, gráficos.

1.14 Referencias bibliográficas (respeto a las normas APA y correspondencias citas en texto y en lista).

Puntuación media (aspectos formales)

(Pauta utilizada por los revisores de la revista *Cultura y Educación*. Reproducción con permiso.)

El uso de pautas, guías y, en general, de todo tipo de ayudas a lo largo del proceso de revisión nos recuerda que para poder revisar y, en su caso, modificar a diferentes niveles un texto es imprescindible poner en marcha tres actividades íntimamente relacionadas: detectar qué es lo que nos parece incorrecto o inadecuado; diagnosticar o analizar las razones de nuestra valoración y, sólo cuando tengamos alguna hipótesis acerca del motivo que origina el problema, modificar, añadir o eliminar lo que creamos oportuno (cuadro 5).

Cuadro 5. Actividades implicadas en el proceso de revisión

Detectar: «esto no me gusta», «no suena bien», «no parece adecuado».

↓

Diagnosticar: «falta información», «no aporta nada nuevo; es repetitivo», «no queda claro por qué se incluye esta información…».

↓

Solucionar

↓ Añadir | ↓ Eliminar | ↓ Modificar

Empezar a modificar, dedicarse a añadir o a eliminar partes del texto, sin tener claro cuál es el problema y la razón que aconseja el cambio, acostumbra a ser una práctica que además de ser poco eficaz, porque los criterios para valorar los cambios permanecen implícitos, puede aumentar la sensación de desconfianza y desamparo, puesto que uno no está nunca muy seguro de si «acertó» con el cambio o si debía dejar el texto como estaba, con lo que se «ensayan» distintas versiones hasta que el azar o el cansancio acaban decidiendo por nosotros.

Los perfiles del escritor: entre la particularidad y el proceso general

Después de toda una historia académica que incluye haber superado la escolaridad obligatoria y posobligatoria, una licenciatura y a veces incluso un

máster o los diferentes créditos de un doctorado, resulta poco discutible que cada persona ha desarrollado un conjunto de técnicas, actividades, rutinas y actitudes relacionadas con la escritura que delimitan un cierto «perfil» que le caracteriza como escritor.

Este perfil, fruto de la práctica –a menudo exitosa– y de la repetición en muchas y variadas situaciones de escritura, probablemente sea también poco consciente, puesto que pocas veces habrá sido objeto de reflexión.

Una de las primeras recomendaciones en el momento de enfrentar tareas de escritura académica de cierta envergadura es la de conocer dicho perfil para saber qué aspectos se ajustan mejor a las exigencias de este nuevo tipo de escritura.

La segunda recomendación tiene que ver con respetar aquellos aspectos que no sean un impedimento para este tipo de escritura. Respetar el propio perfil, o aquella forma de proceder con la que nos sentimos más cómodos, no quiere decir legitimar algunos errores que podamos cometer ni desistir de adquirir las estrategias necesarias para mejorar nuestra escritura. Se trata, por ejemplo, de saber que se puede flexibilizar el momento y la forma en que se planifica o revisa, pero sabiendo que éstas son actividades que deberán realizarse en algún momento del proceso.

Algunos autores han etiquetado y definido las características más relevantes de los perfiles de escritores universitarios. Recogemos, de forma resumida, y matizada por nuestra propia experiencia, los que mencionan Creme y Lea (2000), puesto que hemos observado en variadas ocasiones que se repiten con frecuencia entre los estudiantes universitarios y también en los que cursan másteres y doctorados, con lo que invitamos al lector a identificar, a medida que vaya leyendo, algunas características de su propia escritura que le acerquen a uno u otro de los perfiles presentados.

El perfil «buzo»

El escritor con este perfil experimenta la necesidad de escribir de forma inmediata y por ello se zambulle rápidamente en el proceso de redacción o textualización. Se trata de una escritura intensiva. No le resulta difícil llenar páginas y a menudo escribe mucho sin ni siquiera pensar en apartados o estructura. Cuando ya ha conseguido una elevada producción o cuando se van agotando sus ideas, empiezan los problemas. Entonces se enfrenta a la necesidad de organizar lo escrito, de imponer al texto producido una estructura y, si no consigue que el propio texto le informe de ella, le puede resultar tremendamente difícil.

La metáfora del buceo indica las dificultades para obtener una visión de conjunto, para lograr una correcta representación del paisaje, dado que uno se encuentra inmerso en él. Éste es, pues, el momento más difícil para este tipo de escritores, el momento en que deben representarse todo el paisaje,

darle forma, ya que ello implica planificar a partir de una primera versión y, a menudo, empezar también de forma simultánea el proceso de revisión.

Si no se es consciente de esa dificultad y no se concibe esta primera versión simplemente como una lluvia de ideas más o menos textualizada, el peligro de abandonar ante tamaña complejidad es muy elevado. Además, muchos de los escritores que responden a este perfil tienen ideas, creencias y concepciones que priman de manera irreflexiva su forma de actuar habitual. Creen, por ejemplo, que la primera versión muchas veces es la mejor –o debería serlo–, y que cuanto más vueltas le dan a una idea peor es el resultado final; también, que ante las dificultades es mejor volver a empezar de cero que revisar las versiones anteriores.

Estas ideas y creencias actúan como auténticos frenos a la adquisición de estrategias de planificación y de revisión, y pueden acabar desanimando al escritor que, en el fondo, acaba suponiendo que le falta habilidad o, en el mejor de los casos, que todavía no tiene el tema suficientemente claro.

El perfil «helicóptero»

Éste es el perfil opuesto al anterior. Se trata de una escritura extensiva que busca dominar el panorama general en primer lugar. La metáfora del helicóptero señala que el escritor debe poseer una información de la imagen general del texto, de sus límites y su estructura, aunque todavía no disponga de los detalles de cada uno de sus apartados, de la misma manera que cuando uno sobrevuela un territorio en helicóptero es capaz de tener una imagen general de una zona amplia, de sus límites, relieve y forma, aunque no distingue los detalles particulares de la vegetación o las construcciones.

Así pues, el escritor que se identifica con esta forma de proceder experimenta la imposibilidad de escribir si no tiene una clara perspectiva de la información que va a contener su escrito y de la forma en que va a organizarla, así como de sus objetivos y el tipo de texto que quiere conseguir. Se trata de elaborar una imagen global que después se abandonará, sólo transitoriamente, para cubrir «territorios» más pequeños del texto, haciendo sucesivas incursiones en la planificación de cada uno de los diferentes apartados, de la misma manera que un helicóptero sobrevuela a menor altura alguna de las zonas para ampliar con más detalle sus características. Se trata de realizar sucesivos zums en diferentes momentos y volver luego a retomar la planificación general, como el helicóptero que, después de sobrevolar a baja altura un poblado, vuelve a tomar altura para resituar dicho poblado en la visión general del paisaje de la que partía.

Lógicamente, esta exigencia antes de empezar a escribir suele provocar la tan conocida «ansiedad ante la página en blanco»: el escritor se sienta a trabajar pero es incapaz de empezar porque todavía no tiene claro cómo debe hacerlo. Pasan las horas y la angustia aumenta, con lo que las tentaciones de abandono o los intentos abortados en minutos son también elevados.

En estas situaciones el hecho de ser conscientes de que no es posible conseguir una planificación tan detallada antes de empezar a escribir un texto complejo, que los cambios sobre la marcha, las idas y venidas del texto a la planificación y de los objetivos a la estructura son moneda frecuente entre todos los escritores expertos, puede favorecer una cierta relajación de las exigencias iniciales de este perfil de escritor, relajación imprescindible para desbloquear la situación y permitir que el escrito empiece a tomar alguna forma aun a sabiendas de que se trata sólo de una primera versión probablemente muy alejada de lo que acabará siendo el texto final. Es como si se tratara de comprender que nuestro helicóptero no nos permite elevarnos a demasiada altura y que, por ello, si el territorio es amplio y variado –es decir, si el texto es largo y complejo– sólo podremos obtener esa visión de conjunto desarrollando incursiones en zonas más acotadas y, por lo tanto, elaboraremos planificaciones siempre parciales.

También las creencias acerca de la revisión pueden actuar en estos escritores como frenos a la mejora del escrito. La idea de que el texto nunca será lo que pretendimos o que es desaconsejable que resulte alejado de nuestro esquema inicial, en definitiva, la excesiva idealización, hace prácticamente imposible la puesta en marcha de técnicas de detección y diagnóstico y mucho menos de solución. Conviene entonces dejar reposar el texto antes de revisarlo y leerlo al cabo de un día o dos, intentando olvidar aquella planificación inicial y forzando una nueva mirada, la del supuesto lector. En estas ocasiones, leer en voz alta suele ser también un excelente recurso para distanciarse del propio texto.

El perfil «puzle»

En este caso se trata de un escritor que actúa como si estuviera completando un puzle o realizando un juego en el que hay que encajar diversas piezas hasta lograr una figura final con sentido y significado. Algunos autores llaman a este perfil «periodístico» por la similitud con la forma de actuar de algunos representantes de esta profesión, según se desprende de algunos estudios realizados con periodistas en activo en los que se analiza su forma de proceder al escribir (Riley, 2000).

El escritor que escribe según este perfil dispone de diferentes archivos en los que ha ido guardando porciones o piezas de información que, llegado el momento, sirven para ir completando un nuevo texto mediante el conocido recurso que ofrecen los procesadores de texto de «cortar y pegar».

La principal tarea del escritor consiste en decidir qué información es adecuada y cuál resulta irrelevante; cuáles son las relaciones entre estas piezas de información y, por ello, cuáles deberían ser los nexos y conectores

entre los diferentes párrafos para que sean evidentes estas relaciones. Asimismo, cabe citar la necesidad de nuevas búsquedas que tal vez redunden en nuevos archivos que serán utilizados en situaciones futuras.

El peligro en estos casos tiene que ver con la obligatoria coherencia que debe presidir un texto y las adecuaciones de cada párrafo o cada nueva información con los objetivos finales que guían la toma de decisiones del escritor. Igual que sucede cuando se trata de armar un puzle, hay que atender tanto a la forma de la nueva información como al contenido, a su semántica, y a veces es preciso alterar levemente alguno de estos dos aspectos en aras de mantener la coherencia final del texto.

Es cierto que este perfil de escritor sufre menos ante la página en blanco, porque dispone de bancos de información que rápidamente «llenan» de contenido esta primera versión del texto. Sin embargo, los escritores que se caracterizan por este tipo de actuación con frecuencia sienten ansiedad cuando, después de que hayan recuperado diferentes porciones y archivos que pueden ser utilizados en su texto, deben decidir cómo ajustarlos a los particulares objetivos de una determinada situación de comunicación y, por lo tanto, saber en qué sentido deben modificarlos o eliminarlos, cuáles deben ser ampliados y cuáles resultan irrelevantes o de segundo orden, etc.

Este proceso implica disponer de unos objetivos de escritura personales y claramente formulados que necesariamente serán subsidiarios de una determinada representación de la tarea de escritura en una situación comunicativa particular. Dichos objetivos permiten disponer de criterios para decidir cuál es la información necesaria, relevante o complementaria que hay que incluir en el texto. A veces, el proceso puede incluso conllevar repensar los propios objetivos y, a la luz de la información disponible, elaborar una nueva representación del texto.

El perfil «caos»

Este perfil se caracteriza, como su nombre indica, por la ausencia de regularidades en la forma de abordar el proceso de composición escrita y resulta bastante más frecuente de lo que a simple vista podría parecer. En determinadas ocasiones se escribe de forma inmediata, sin que sea necesario ningún tipo de reflexión previa, pero en otras resulta muy difícil empezar a llenar la página en blanco. El escritor característico de este perfil acostumbra a atribuir a las «musas» o a la «inspiración» sus diferentes formas de proceder y eso explica que le resulte relativamente fácil dejar el trabajo para otra ocasión cuando aparecen de forma reiterada las dificultades.

Sin embargo, ésta es una creencia muy poco adaptativa, ya que provoca niveles de ansiedad muy elevados cuando, por ejemplo, las musas llevan varios días sin aparecer y el trabajo se está retrasando más de lo conveniente.

Conviene entonces registrar cuándo y en qué situaciones aparece un mismo tipo de problemas para inferir algunas regularidades que permitan aumentar el nivel de conocimiento sobre el propio proceso y a la vez identificar aquellas actividades que resultan sistemáticamente complicadas o ineficaces, etc. Y, sobre todo, conviene plantar cara a esas musas que no llegan y ponerse a trabajar de forma metódica, utilizando las técnicas más conocidas de planificación textual a las que hemos aludido unas páginas más arriba: leer y hablar para escribir, búsqueda y selección de información, lluvia de ideas, reorganización de la información...

Finalmente, es importante remarcar, como ya hemos puesto de manifiesto, que cada perfil lleva asociadas creencias, actitudes y valores que generan estados de ánimo más o menos gratificantes y valoraciones de nuestra propia habilidad y competencia como escritores. Es casi imposible no sucumbir a momentos de desánimo –a veces cercanos a la desesperación– cuando uno se enfrenta al proceso de composición de un texto complejo, largo y exigente. Ya hemos anticipado que nos ocuparemos de esos aspectos afectivos de forma detallada en el quinto capítulo. Basta ahora recordar que el problema no radica en experimentar estas emociones y estados de ánimo, sino en el hecho de que los atribuyamos a causas desconocidas o esotéricas, a nuestra capacidad o inhabilidad y, sobre todo, en la manera como aprendemos a superarlos.

Cinco reglas de oro para escribir textos científicos (y no morir en el intento)

Las consideraciones precedentes ponen de manifiesto parte de la complejidad de la escritura científica, pero también evidencian que el conocimiento de sus características nos sitúa en mejores condiciones para controlar y gestionar con mayores garantías de éxito nuestro propio proceso de composición. Ya hemos avanzado también que la conciencia sobre nuestro propio proceso de composición, el conocimiento de nuestras habilidades y debilidades, la atención a nuestra forma de proceder, es una de las mejores maneras de aprender a controlar nuestra escritura y, en breve, de mejorarla. Además, la posibilidad de poner en marcha estrategias de regulación del proceso de composición nos permite empezar a controlar también nuestras emociones y evitar que la ansiedad nos domine, impidiéndonos avanzar.

Para recapitular, puede ser útil dotarnos de algunas reglas que, a modo de talismanes, nos acompañen cuando nos encontremos ante la necesidad, obligación o interés de escribir un texto científico de cierta envergadura y complejidad. Unas reglas que nos recuerden las formas de actuar más recomendables en situaciones críticas.

La estructura necesita del caos

La primera regla tiene que ver con la necesidad y a veces obsesión por la estructura del texto. Como hemos puesto de manifiesto, especialmente en el primer capítulo, la estructura de los textos científicos acostumbra a ser expositiva o argumentativa y requiere del cumplimiento de variados y exigentes requisitos formales. Sin embargo, conviene no olvidar que los textos acabados que publican las revistas científicas no son más que el producto final de un proceso a veces largo y doloroso que el lector desconoce. La estructura clara, los argumentos convincentes y la progresión temática que se nos antojan aparentemente fáciles y naturales en estos productos finales casi siempre fueron cobrando vida después de sucesivas revisiones en las que el desorden y la falta de coherencia estuvieron presentes.

Por ello, cualquier escritor debe tener presente que la consecución de una estructura clara y coherente así como de un texto bien cohesionado no se produce casi nunca de manera automática; que a menudo un cierto nivel de desorden y de caos facilita la tarea de ordenar la información y que, aunque no nos guste demasiado mientras se produce, es probablemente inevitable. No es pues conveniente empecinarse en evitarlo y sobre todo es aconsejable abordarlo con el ánimo tranquilo, como quien se enfrenta a una tarea resoluble y necesaria.

Varias metáforas nos pueden ayudar en este cometido: la imagen de una cocina en la que se está preparando un suculento menú puede dar esa impresión de caos y desorden a un visitante ocasional. Sin embargo, de la combinación –a veces inesperada– de varios alimentos van a surgir texturas y sabores nuevos que, una vez en la mesa, se nos antojaran perfectamente armonizados[2].

O tal vez pueda ser útil la imagen de alguien que está intentando redecorar su vivienda y que se dedica inicialmente a «probar» colores y texturas con los que revestir las paredes, tapicerías y cortinas que se ajusten a esas paredes y al mobiliario. La imagen es ciertamente de desorden y caos, pero sin ese esfuerzo inicial es posible que el resultado no sea el esperado y es seguro que ese tiempo dedicado a probar, a remover todos los elementos del salón y a ensayar diversas combinaciones entre ellos otorga seguridad y confianza al proyecto final de decoración.

El proceso seguido y el producto final son interdependientes

La segunda de las reglas que hay que tener presentes indica que un texto interesante, complejo y sugerente probablemente sea el fruto de un proceso que también fue complejo. De ello se deduce que cualquier escritor debería desconfiar del texto que surge fácil, casi sin pensar, a borbotones. Esta forma de escribir en la que vertemos todo lo que tenemos en mente sobre un determinado tema suele ser útil como parte del proceso de escritura, pero en contadísimas ocasiones servirá como texto final, si se trata de la escritura de un texto científico. Por ello, es conveniente desconfiar de estas primeras versiones y partir de la idea de que son borradores iniciales que nos permiten disponer del contenido que hay que incluir en el texto final. Basándose en ese contenido, en esas versiones preliminares, a muchos escritores les resulta más fácil elaborar una representación del texto en la que se incluyan los objetivos de la situación de comunicación, los requisitos estructurales, la reflexión sobre la audiencia, etc.

2. Precisamente Cassany usó dicha metáfora como título de uno de sus libros sobre escritura (1995).

Por otra parte, el hecho de ser conscientes de que el producto es en gran medida fruto del proceso de escritura seguido ayuda a no desfallecer ante las dificultades que ese proceso conlleva. Frases como «He estado tres horas trabajando y sólo he escrito una página» dejan de tener sentido como evaluación del trabajo realizado. Resultaría más adecuado valorar si hemos decidido cómo enfocar el tema, si hemos resuelto el problema de presentar nuestro punto de vista o si todavía no hemos encontrado la mejor manera de organizar nuestras ideas. Éstas son valoraciones del trabajo realizado basadas en el proceso seguido y no sólo en el producto final, el texto producido. Son más realistas y sobre todo más operativas, nos indican cómo progresa nuestro trabajo y dan cuenta de la estrecha e imbricada relación entre proceso y producto, entre lo que sucedió mientras escribíamos y el texto final.

Para avanzar en este tipo de valoraciones y evitar las evaluaciones derrotistas que sólo se basan en el producto obtenido, resulta útil elaborar un diario de las sesiones de escritura. Se trata de ir anotando, después de cada sesión de trabajo, lo que hemos hecho de la forma más descriptiva posible y, al final, anotar también la valoración de lo que hemos conseguido y lo que aún está por resolver. Además de ser una herramienta útil cuando hay que interrumpir el trabajo de escritura porque permite que el escritor recupere lo que estaba pensando, también es interesante cuando se trata de explicar a otros cómo está avanzando el trabajo, en especial a los profesores o al director del mismo (Young, 2003).

La confusión y la confianza son necesarias en su justa medida

La tercera de las reglas que un escritor debería tener siempre presentes tiene que ver con el conocimiento de las posibles fases por las que sus emociones y su estado de ánimo van a transitar a lo largo de la escritura. Decirse a uno mismo antes de empezar a escribir que habrá momentos de confusión y otros de excesiva confianza es imprescindible para no dejarse llevar ni por el desánimo ni por el engaño.

Sin embargo, disponer de ese conocimiento no inmuniza al escritor y, por ello, cuando realmente cunda el desánimo o cuando nos parezca que lo que acabamos de escribir es fantástico, conviene dejar esa parte del texto y retomarla unas horas o unos días más tarde. Es más que probable que la distancia temporal facilite una distancia afectiva y conceptual con el texto que nos permita valorarlo con más exactitud y con menos coste afectivo. Y en ese momento, será también preciso recordar que la confusión o la confianza que sentimos con anterioridad tenían una cierta explicación porque estos sentimientos, en su justa medida, son necesarios y pertinentes. La clave tal vez está en encontrar esta justa medida y en no dejarse llevar por ninguno de ellos. Una de las mejores maneras de mantener esa medida consiste en ser conscientes de cómo y por qué nos asaltan estos sentimientos a lo largo del proceso de escritura.

Cuatro ojos ven más que dos..., o dos mentes revisan mejor que una sola

La cuarta regla apela a la compañía necesaria en una actividad como la escritura, que tradicionalmente suele desarrollarse de forma exclusivamente individual. Ya hemos comentado, de forma bastante pormenorizada, las dificultades que un escritor tiene para detectar algunos problemas en sus textos, dada la dificultad de distanciarse de ellos. La posibilidad de contar con ayuda en ese proceso es, pues, importante y muy beneficiosa.

«Cuatro ojos ven más que dos» es una frase que cobra todo su significado cuando los ojos de quien colabora con el escritor son los de alguien experto en el tema y, además, escritor habitual de contextos académicos. Ello es así porque los criterios que ese escritor utilizará para valorar y revisar el texto serán cercanos a los que probablemente utilicen los lectores y la comunidad de referencia a la que el texto se dirige, mientras que si la ayuda procede de un escritor también poco experimentado, o de alguien que apenas conoce el tema, sus análisis carecerán de las claves interpretativas necesarias. Mejor aún si el trabajo de revisor externo se limita a detectar y, en algunos casos, a avanzar alguna hipótesis respecto al diagnóstico de algunos problemas del texto. Resulta sumamente útil que un escritor experto «marque» todo aquello que le parece discutible del texto y que, simplemente, comente sus impresiones con el autor sin proponer soluciones ni mucho menos escribirlas.

El diálogo y la discusión sobre los puntos más o menos discutibles del texto; sobre la claridad, pertinencia o confusión de la estructura, de los párrafos o del léxico, acostumbran a ser altamente formativos y a proporcionar criterios y herramientas a los escritores menos experimentados para revisar con mayor habilidad sus textos en situaciones futuras. Así pues, es aconsejable que una persona experimentada nos ayude a revisar el texto y nos señale los aspectos susceptibles de mejora; que nos comente con detenimiento sus impresiones y los motivos por los que considera que algunas cuestiones deberían modificarse, y que nos muestre, en definitiva, los criterios que utiliza para revisar el texto para poder utilizarlos progresivamente de forma autónoma.

La reflexión siempre es más útil que la automatización

La última regla de oro apela a las demás y de alguna manera resume lo que venimos diciendo a lo largo de este capítulo. La reflexión consciente sobre las decisiones que tomamos mientras escribimos; el análisis de aquello que nos dio buen resultado y de lo que entorpece nuestra producción, y la intención explícita de elaborar y mantener una representación de la tarea lo más completa posible son actividades necesarias para escribir textos científicos y no son actividades que nadie llegue a automatizar completamente. Se aprende a reflexionar de manera más rápida y algunas situaciones repetidas permiten al escritor experimentado disponer de algunas rutinas –por ejemplo, para empezar y finalizar apartados, etc.–, pero la totalidad del proceso no es automatizable porque cada situación comunicativa es nueva y diferente y exige una nueva y particular representación del texto que hay que producir en esas circunstancias.

Lo que sí parece aumentar es el conocimiento condicional, es decir, el conocimiento que proviene de la reflexión y que nos indica cómo, cuándo y por qué una determinada decisión es más adecuada que otra, una forma de empezar es más aconsejable, una estructura textual resultará más indicada, etc. Este tipo de conocimiento es, en definitiva, el que permite actuar de manera estratégica ante nuevas situaciones de escritura y el que más diferencia a los escritores expertos de los principiantes.

A lo largo de este capítulo hemos expuesto, aunque sea de forma sucinta, la necesidad de conocer el propio proceso de composición para poder mejorar los procesos de escritura científica que no son simples, responden a exigencias diferentes de otras situaciones de escritura y tienen características específicas. Sólo sobre la base de los niveles progresivos de representación consciente de las actividades que conlleva la escritura va a ser posible una redescripción de las mismas (Karmiloff-Smith, 1992) que permita entender y dominar el complejo proceso de la escritura científica y académica. Se trata, fundamentalmente, de acercar nuestra concepción sobre la escritura a la de aquellas perspectivas más elaboradas que propugnan la función epistémica de la escritura y la suponen, por ello, parte integrante del proceso de investigación, aspecto del que nos ocuparemos en el siguiente capítulo (Castelló, 1999; Miras, 2000).